

Experiencias de la diversidad, experiencias de investigación

*María Paula Montesinos, María Rosa Neufeld,
Sara Pallma, Liliana Sinisi, Jens Ariel Thisted¹*
UBA

Resumen

Este artículo trata sobre experiencias de la diversidad en contextos escolares. Los autores, al tiempo que reseñan las investigaciones realizadas en el marco del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), realizan un recorrido histórico etnográfico en el que trabajan la categoría «diversidad» y su entrecruzamiento con la desigualdad social.

En primer lugar, se hace referencia al período comprendido entre 1880 y 1990, destacándose el lugar que tuvo la política educativa en la formación de la Argentina como estado nación, que buscó formar, por medio de la escuela, una conciencia *nacional* que unificara a los inmigrantes de orígenes diversos, aunque esto implicara el desconocimiento de las identidades de origen de los recientes ciudadanos.

Se diferencia luego el período que abarca los años 1990 hasta la actualidad, poco más de una década, caracterizada sin embargo, por profundas transformaciones, dado que las propuestas de descentralización, privatización y focalización que trató de imponer la Transformación Educativa, afectaron duramente las concepciones que constituyen a la educación como derecho universal.

Abstract

This paper assesses the experiences of diversity in school context. The authors review the research carried out under the guidelines of the Anthropology and Education Program, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA), analyzing at the same

¹ Integrantes del Programa de Antropología y Educación, Sección Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

time the historical and ethnographical development of the "diversity" category and its intertwining with social inequity.

A first period, from 1880 to 1990, is analyzed in order to stress the education policies closely related to the building process of Argentina as a state-nation, intending to create a national conscience to assimilate the immigrants, disregarding the original identities of the newcomers.

A second period, from the decade of 1990s up to the present, thoroughly transforme by a decentralization and privatization process imposed by the Educational Transformation, is considered to account for its effects on the conceptions nurtured by the universal criteria of education as a universal right.

1. Introducción

Hemos intentado reflexionar sobre las "experiencias" de la diversidad en el contexto de las escuelas, diferenciando dos períodos muy disímiles en su extensión temporal y muy coherentes en sus propuestas. El primero se extiende a lo largo de un siglo, entre 1880 y 1990: conocidos análisis han descripto esta etapa, señalando que en la formación de la Argentina como estado nación, la política educativa fue la herramienta privilegiada con la que se buscó formar una conciencia *nacional* que unificara a los inmigrantes de orígenes diversos, aunque esto implicara el desconocimiento de las identidades de origen de los recientes ciudadanos. La ley 1420, de 1884, garantizaba una escuela común, obligatoria, gratuita, laica, (aunque de hecho en esa "escuela para todos" triunfaran los niños de la flamante burguesía y los variopintos descendientes de europeos por encima de los "nativos"). Esta escuela, que había logrado el aumento de los índices de alfabetización y la multiplicación de los establecimientos escolares (la cobertura había pasado, desde los últimos años del siglo XIX del 31 %, al 73,5 % en 1947), se había hecho cargo de «las funciones de formación de ciudadanos, configuración de lealtades y generalización de valores que, en otras sociedades, se distribuyen entre familia, Iglesia y asociaciones étnicas o gremiales» (Juliano, D. 1993b).

El segundo período, mucho más breve pero tremendamente "productivo" respecto de la disgregación de lo existente, abar-

ca poco más de una década: la llamada Transformación Educativa, enmarcada en los lineamientos de la nueva legislación, combina un aparente respeto por las diversidades (*el discurso de la tolerancia*), que desconoce las desigualdades en las que suelen fundarse. La reformulación conceptual que propuso esta Reforma afectó duramente la concepción que constituye a la educación como derecho universal. Los criterios universalistas tradicionales fueron puestos en jaque por las propuestas de descentralización, privatización y focalización, al tiempo que profundizaron las diferenciaciones y desigualdades internas de una institución que, a pesar de todo, sigue siendo el *último bastión de lo público*.

2. La "diversidad" como categoría conceptual compleja

Recorrido histórico etnográfico

Comenzamos a trabajar sobre estas temáticas a fines de 1983, concluyendo la última dictadura militar, y luego, en el marco de los primeros proyectos de investigación financiados por la Universidad de Buenos Aires en el contexto de "refundación" de la antropología social iniciada al finalizar el último gobierno militar, proyectos que se desarrollaron a partir de 1986.

En estos inicios del proceso investigativo (1984-1989), poníamos énfasis en la problemática *relacional*, en especial las relaciones caracterizadas como de hegemonía/subalternidad, y lo hacíamos pensando básicamente en relaciones "de clase" (curiosamente, cuando en otras latitudes ideológicas se decretaba el fin de las ideologías). Teníamos claridad en la manifestación urbana de estas relaciones de hegemonía/subalternidad (por ejemplo, villeros/ no villeros).

En una investigación sobre las escuelas del Delta², realizada en esos años, nos ubicamos claramente en el contexto del primer período: la educación como política universal, aunque en

² Investigación realizada entre 1985 y 1989 por María Rosa Neufeld y un equipo perteneciente al Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

franca crisis. Las escuelas del Delta, creadas entre principios del siglo XX y mediados del mismo, incluyen desde entonces un recurso costoso: cada niño es buscado por las lanchas escolares. En estas escuelas, el comedor para los niños surgió como respuesta lógica a la larga jornada escolar, y no como *asistencia* pasible de estigma. Sin embargo, allí aparecían, en una clave propia, las relaciones de hegemonía/subalternidad que nos preocupaban. Su manifestación en el Delta – entre isleños/no isleños (1984 en adelante) – nos permite señalar que, en cuanto se analizan un poco, dejan de parecer inocuas: “isleño” diferenciaba dos componentes: “pobladores” y “golondrinas”. Los autodenominados “pobladores” agrupaban a los descendientes de inmigrantes de distintas nacionalidades que accedieron a fines del siglo pasado / principios de este siglo, a la propiedad de la tierra y eran sinónimo de quinteros industriales (en general reconocibles como “rubios”, descendientes de polacos, italianos o españoles). Los no propietarios de tierras, el grupo mayoritario, eran la población criolla, en gran parte migrantes internos del litoral, identificados como los que cuidan quintas de otros, viven como pescadores o junqueros, o a cargo del trabajo en la madera.

Ser identificado como adscribiendo a uno de estos grupos tornaba la diferenciación inicial en una peligrosa *profecía autorrealizada* y se volvía visible también en la escuela: comprobable en la reconstrucción de cohortes reales, en los boletines de calificaciones y en la observación de las clases. Respecto de los hijos de los *trabajadores golondrina*, muchas veces docentes y padres coincidían en que “no les da la cabeza, sólo sirven para *burrear madera*”, lo que condicionaba abandonos tempranos o el no envío al secundario; mientras un número reducido – en general hijos de *pobladores* – recibían atención especial porque, para continuar sus estudios, deberían alcanzar los estándares requeridos por las escuelas urbanas (Neufeld, M.R. 1992).

Si bien en los proyectos de investigación iniciales no se problematizaba la existencia de componentes racistas o xenóforos en los grupos antes definidos, el trabajo de campo alertó sobre su existencia. En etapas posteriores de la investigación, en contextos urbanos, percibiríamos el contraste entre la imagen de

la Argentina como un país “históricamente receptor de migrantes” y las prácticas etnocéntricas y discriminatorias dirigidas tanto hacia los migrantes externos como a los internos.

Entre 1988 y 1993 una de las investigadoras³ realizó un estudio en una “escuela de villa” del Conurbano Bonaerense, tratando de analizar el proceso por el cual determinadas escuelas se convierten en instituciones donde hay mayor presencia de niños expuestos al fracaso escolar (ingreso tardío, repitencias, abandonos, ausentismo prolongado, estar en la escuela pero sin aprender) y cuyas familias se encuentran en situaciones de extrema pobreza.

La escuela donde se hizo la investigación data de fines del siglo XIX, llegando a tener una matrícula muy numerosa proveniente en su mayoría del barrio; pero en la época en que comenzó el estudio ya se había transformado en «la escuela de la villa». Por una combinación de desprestigio y desplazamiento de parte del alumnado: «el menos problemático», hacia otras escuelas, fue quedando con una población escolar homogeneizada por el bajo rendimiento y perteneciente a las familias más pobres.

La desocupación en los padres era ya muy grande, disminuyendo año a año los trabajos formalizados, predominando el cirujeo, changas, servicio doméstico y en algunos casos, actividades relacionadas con la delincuencia o la prostitución. Un maestro intentaba una explicación remitiendo a “pautas culturales” más que a situaciones estructurales: «*Los trabajos que buscan los padres son los adecuados a su ritmo,... buscan trabajos que sean discontinuos; trabajan tres días a la semana, después faltan, como obreros de una fábrica no podrían seguir ese ritmo...en la villa hay diferencias, seguramente los hijos de obreros son los que van a la escuela privada que hay cerca, no muy cara, o a mejores escuelas públicas aunque tengan que viajar*» (maestro, 1992).

Desde las primeras conversaciones con los docentes, la investigadora encontró que establecían una diferencia en relación al sector social de los alumnos; la expresión «ellos» y «nosotros»

³ Pallma, Sara, “La escuela de villa” un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza, Mimeo, 1994.

era utilizada en la mayoría de los casos para hacer comparaciones o explicar: «Ellos se consideran felices, nosotros los vemos carenciados» (maestra, 1988). «Los pobladores recurren a la violencia, la mendicidad, el adueñarse de lo ajeno» (maestra, 1988). «Viven así porque quieren...son cómodos, tienen luz y agua gratis» (maestra, 1988). «No tienen incorporado ir a la escuela, no es tan natural como en nosotros, son historias familiares marcadas de deserción escolar» (vicedirectora, 1993). Agregaban a las carencias materiales que padecían los chicos, las carencias afectivas.

El hambre y la desnutrición eran considerados causas fundamentales del pobre aprendizaje, justificando así la función asistencial de la escuela como prioridad: «Si se quiere que los chicos aprendan hay que darles de comer primero» (directora, 1989). En la teoría que se va elaborando en la escuela sobre «esos chicos», construida con elementos muy heterogéneos y aún contradictorios (sentido común, información científica que circula por diferentes medios, estereotipos) aparece el tema de la desnutrición con secuelas a largo plazo: «Estos chicos ya nacen con deficiencias porque vienen de generaciones mal alimentadas» (maestra recuperadora, 1990).

La frustración de los maestros, porque la realidad no corresponde a lo que habían imaginado al elegir la carrera docente, se acompañaba por una despreocupación por la enseñanza poniendo en el alumno, la familia y el medio las causas de los pobres aprendizajes, considerando que los resultados no podrán igualar a los de una escuela de clase media porque estos chicos presentan dificultades específicas (Pallma, S. 1994).

Vemos así que desde esos días la diferenciación educativa se extiende también entre “las escuelas de pobres” y dentro de esa escala, hay escuelas que reúnen los rasgos más negativos. Los “circuitos de evitación”, que describen estos procesos, son productos de la combinación de prácticas de múltiples actores, que anclan en ciertas representaciones o “saberes” por los cuales las instituciones son evaluadas socialmente y rotuladas. Saberes que organizan clasificaciones y que contribuyen a delinear particulares identidades institucionales que se expresan en rótulos tales como: “escuela de negros”, “escuela basurero”, “escuela

l tiza”, “escuela de villa”⁴. En este ranking de escuelas, aún entre las más denigradas, siempre hay “otra” a partir de la cual marcar la diferencia: aquí tenemos aquellas que condensan los rasgos considerados más negativos. “La discriminación social y económica opera en estos casos también a través de la experiencia escolar, en la construcción de la identidad social de los niños que concurren a estas escuelas estigmatizadas; pero igualmente estos procesos discriminatorios los sufren los padres que no pueden elegir otra escuela para sus hijos y los docentes que sienten que trabajan en escuelas desvalorizadas socialmente” (Montesinos, M.P. y Pallma, S. 1999; Montesinos, M.P. 2002).

De este desconocimiento de las desigualdades en que se funda en nuestro país la “escuela para todos” surgiría una subjetividad apoyada en cualidades discretas: nombre nacional, documento, símbolos patrios, idioma único, héroes venerables, luego la conscripción obligatoria de los varones. Y que dejaba de lado lo desestimable y que devendría vergonzante por no argentino: los mismos componentes identificatorios vinculados a los lugares de origen.

Esta perspectiva supone un “sujeto envase”⁵ que puede ser vaciado de sus contenidos originales y llenado más o menos pasivamente de otros equivalentes, homogeneizados y unificados. Lo que se logró, se hizo a cambio del sufrimiento producido por la descalificación de los orígenes - antes orgullo, hoy vergüenza - y el envío al desván de lo que no era homogéneo con lo “argentino”. Se produjo un deslizamiento desde “el valor universal de la educación”, al “valor universal de la educación argentina”, recientemente inventada.

Podemos sintetizar lo dicho señalando que un siglo después de la sanción de la ley 1420, los problemas del sistema educativo argentino eran múltiples: abarcaban desde el deterioro de

⁴ Estas etiquetas fueron relevadas en los proyectos de investigación del Programa de Antropología y Educación.

⁵ Poco tiempo después, J. Watson el psicólogo conductista de EE.UU. con la misma base positivista y culturalista extrema, diría “dénme un grupo de diez niños recién nacidos y haré de ellos lo que me pidáis; ladrones, santos, comerciantes o artesanos. Serán lo que les inculque.” Pero era más piadoso, porque los suponía como envases vacíos.

los edificios escolares; la deserción escolar, el limitado acceso a la escuela secundaria, el salario de los docentes, crónicamente inadecuado; la capacitación de maestros y profesores, desactualizada y afectada por los largos años de la dictadura. Pronto, las escuelas se hicieron eco, además, de los crecientes problemas por los que atravesaban las familias: los comedores escolares se multiplicaron, los docentes se ocuparon de gestionar apoyos privados para complementar los presupuestos insuficientes y ampliaron sus funciones al plano sanitario.

Esto, junto al énfasis en la necesidad de mejorar la *calidad de la educación*, contribuyó a profundizar la fragmentación del campo educativo y a la distinción tajante, en el imaginario colectivo, entre *escuelas que asisten* versus *escuelas que enseñan*.

Recorrido conceptual

En las primeras etapas de nuestra actividad investigativa, "diversidad", "multiculturalismo" e "interculturalidad", eran tópicos que no aparecían en el centro de la investigación educativa local, aunque formaban parte del discurso habitual de los antropólogos, que hablaban de fronteras identitarias entre "nosotros" y los "otros".

En esos inicios, destacamos que los trabajos realizados en la confluencia educación - antropología conllevaban dificultades derivadas del uso de un concepto de cultura no suficientemente sometido a crítica. Tomábamos como ejemplo de este "culturalismo acrítico" a Camilleri (1985), autor que aborda específicamente el problema del «encuentro de la cultura antropológica y de la educación», utilizando conceptos como subcultura escolar y subcultura de las clases sociales, y «naturalizando» los posibles conflictos, sólo reconociendo los que puedan plantearse en el plano personal.

A partir de Giralda Seyferth (1983), nos interesamos en la distinción realizada por A. Epstein (1978, en Seyferth, G. 1983) entre *identidad étnica positiva* y *negativa*. La identidad negativa resultaría de la internalización de valorizaciones de los otros casi siempre presentes donde los grupos étnicos ocupan una posición de inferioridad o marginalidad es el caso de la

mayoría de los grupos llamados «minorías» en los estados modernos. Al mismo tiempo, trabaja la idea de manipulación asociada a toda la problemática étnica: "...los grupos étnicos aparecen como grupos de interés... Lo que está en juego son las diferencias étnicas (ya sean rotuladas de culturales, raciales u otras), manipuladas en el sentido de que organizan las relaciones sociales. En la mayor parte de los casos, aquello que se denomina «étnico» al nivel de la manipulación, sirve como símbolo para justificar otras diferencias sociales... la desigualdad étnica es permeada por la desigualdad social."

Nos interesaron, asimismo, los enfoques que analizan las reacciones xenófobas modernas en el contexto de las crisis sociales globales, antes que poner el foco en determinado sector - minorías o migrantes de distinto origen, como los mahgrebíes o los turcos -, especialmente los análisis de Gérard Althabe (1985) que destacan la funcionalidad de su constitución en polos negativos, postulando que se construye una representación que hace de la diferencia étnica un factor negativo; las familias extranjeras son fijadas a un «*polo negativo de sustitución*» y el único criterio que los encierra en el mismo, en tanto actores ideológicos, es la diferencia étnica de la que son portadores.

Respecto del papel de la escuela en estos procesos, podemos citar a Paul Willis (1988) de quien destacamos la forma en que plantea las continuidades/ discontinuidades entre lo que él denomina «cultura obrera» y sus características de chauvinismo, sexismo, organización informal, conceptualización del trabajo, etc. y lo que acaece al interior de la escuela.

Otro aporte importante fue el de Dolores Juliano (1987, 1993a). Esta investigadora argentina, residente desde 1976 en Barcelona logra, a través de su propia experiencia de migrante, «descotidianizar» la sociedad que la recibió y, a través de la elaboración de este proceso, destacar las características de la sociedad argentina y sus técnicas de inclusión de los migrantes (constituidas para nosotros en lo «obvio»).

Los avances de la investigación nos fueron insertando en la problematización actual acerca de los usos de la diversidad sociocultural, concepto utilizado excesivamente, al tiempo que se insiste en que las diversidades deben ser contextualizadas,

“pues el sentido histórico de las diferencias redefine su propio sentido simbólico” y en ellas se juegan relaciones de poder (Ortiz, R. 1999). Aparece aquí la centralidad de las relaciones de desigualdad en las que se producen socialmente las diferencias.

En la agenda del debate social y teórico de la última década, esta relación conflictiva se expresa en torno al contenido del “multiculturalismo” (Kymlicka, W. 1989; 1997; Taylor, Ch. 1993). Frente a la concepción denominada “multiculturalismo conservador” que propone una “invitación a que diversos grupos culturales se tomen de las manos bajo la bandera democrática de un pluralismo integrador”, que oculta y encubre verdaderas relaciones etnocéntricas y de poder, propias de este renovado discurso, se plantea la necesidad de partir de un multiculturalismo crítico, que de cuenta de las relaciones de poder y cuestione las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales (Giroux, H. 1992). La problemática se enfoca en términos de la producción social de estos fenómenos de estigmatización, diferenciación negativa, alterofobia, etc. (Goffman, E. 1963; Sinisi, L. 1999) al tiempo que se interroga por sujetos e instituciones que participen en ellas y, de esta manera, son constituidos. El reconocimiento del entramado social productor y modelador de los procesos de desigualdad/diversidad conduce a trabajar, por tanto, el contenido concreto que asume actualmente la pobreza en los nuevos espacios urbanos.

Diversidad y desigualdad, ¿un nuevo problema?

A principios de los 90' nos encontramos con ciertos indicios que nos movilizaron en la tarea de investigación: carteles de la UOCRA alertando de la importancia de otorgar trabajo a los argentinos, el brote de cólera en el norte de nuestro país y la ubicación de las causas en las costumbres poco higiénicas de los bolivianos. Asimismo, en 1993⁶, momento en el que se disparan los índices de desocupación, comienza a manifestarse la construcción de un tipo de visibilidad acerca del “otro”, en el

⁶ Esta fecha surge a partir del relevamiento hemerográfico que venimos realizando en el Programa de Antropología y Educación. UBA.

que las “voces oficiales” adquirieron un rol preponderante, al igual que los medios de comunicación. Se construye su presencia en forma sobredimensionada, puesto que su número no ha variado significativamente (hace tiempo que integran los sectores populares de nuestro país), pero se los coloca en el polo negativo del estigma y en el rol de “chivo expiatorio”. En este período, el “otro” en tanto extranjero es nuevamente construido como un “otro” invasor, ocupante ilegal, intruso, delincuente, inmigrante ilegal, indocumentado, usurpador de puestos de trabajo, etc. (Montesinos, M.P.; Pallma, S. y Sinisi, L. 1997).

En el proyecto de investigación que llevamos a cabo durante 1994 – 1997, se abordaron las categorías y conceptos vinculados con esta problemática (etnicidad, multiculturalismo, discriminación, integración, etc.), las continuidades o rupturas entre las prácticas y representaciones dentro del medio escolar y las que se imponen en el “afuera” (barrio, medios, normativa migratoria) buscando establecer la vinculación entre los fenómenos de diferenciación sociocultural y los procesos económico-políticos generales que les sirven de marco. Tanto desde la discusión conceptual, como a partir del trabajo de campo se fueron logrando mayores precisiones sobre lo que conceptualizamos como “los usos de la diversidad cultural” y también abriendo nuevas dimensiones e interrelaciones. En este sentido, arribábamos a la idea de que “los usos acríticos de la noción de ‘diversidad cultural’, suponen manipulación de la pobreza y la ‘cultura’ de los ‘otros’, por lo que se requiere resignificarla en términos de diferencia/desigualdad.”

El contexto neoliberal y el lugar de la Reforma educativa en la discusión en torno a la diversidad

En estos años, asistimos como partícipes a una drástica transformación en la educación argentina. En el marco de políticas de ajuste estructural y de transformación del Estado, se sancionó en 1993 la Ley Federal de Educación.

Se construye en estos años un discurso sobre la educación cuyo parámetro es la calidad de la educación pero referida al eficientismo y rendimiento. La competencia entre escuelas en

esta demostración de la calidad de su oferta lleva a una variedad de situaciones: algunas escuelas buscan “expulsar” al diferente, discriminando a los que presentan dificultades o carencias para un buen rendimiento; en otras surge el temor a convertirse en depósitos de los niños rechazados por otras instituciones. Otras escuelas deben “resignarse” a recibirlos para no perder matrícula. La fragmentación social y las reglas del mercado acentúan la heterogeneidad del sistema educativo.

La escuela no fue ajena a la instalación, en el sentido común, de las concepciones centrales del neoliberalismo. El mejor ejemplo es el giro de la postura tradicional, que reconocía la excelencia de la educación pública, hacia una convicción cada vez más generalizada que ponía en el lugar central a la educación privada y llevaba a suponer que el proceso de privatización, en todos los niveles, era inevitable y, además, deseable. La implementación de la flamante Ley no se hizo del mismo modo, no tuvo los mismos alcances, ni fue simultánea en todas las jurisdicciones, anárquicamente autónomas a partir de la descentralización. Esto posibilitó que cada jurisdicción tomara decisiones respecto del grado de aceptación de aspectos centrales de la Reforma.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se inauguró en 1996 una ambiciosa Transformación Educativa. Las investigaciones que siguieron los momentos iniciales de la implementación de la reforma, dan cuenta de los efectos contradictorios que producían las medidas al imponerse abruptamente a las problemáticas propias de cada institución, sin tiempo de atender a sus particularidades, necesidades y condiciones⁷.

⁷ Por ejemplo, una investigación llevada a cabo por Laura Santillán, para su tesis de grado presentada en el 2000, documenta que en una escuela del Conurbano, el año anterior a la implementación de la Reforma, se había inaugurado un nuevo edificio. Se esperaba que esto alentaría a los padres a enviar a sus niños nuevamente allí, antes que a la escuela privada. Pero el agregado de los cursos de 8° y 9° atiborró el nuevo edificio, que perdió su flamante biblioteca y la sala de maestros, para dar lugar a nuevos alumnos, casi adolescentes, a los que los docentes veían como una presencia peligrosa, al mezclarse con los más pequeños en los patios, pasillos y sanitarios, lo que alejaría nuevamente a los padres de los alumnos tradicionales.

En suma, alejada de los requerimientos fácticos de los establecimientos escolares y sus concurrentes, la política educativa materializada en la Reforma, con las propuestas de descentralización, privatización y focalización, afectó duramente la concepción que constituye a la educación como derecho universal.

Respecto de la focalización, la igualdad sostenía una definición única de los destinatarios de la educación: futuros ciudadanos; por el contrario la equidad y su estrategia privilegiada, la focalización, crean en su lugar, tipificaciones de “destinatarios” asentadas en el establecimiento de ciertas carencias definidas a priori.

Las políticas educativas focalizadas remiten a la diferenciación social de la población infantil y también la sanción abierta de una inclusión diferenciada y diferenciante de los “otros”: niños pobres y diversos que, entre otras cuestiones, presentan problemas en su desempeño escolar (Montesinos, M.P. 2002).

Estos cambios implican el corrimiento de una mirada e intervención política que ha dejado de ser general (y homogénea) para dar paso a otra de carácter parcial, local, diferencial, acorde a los “destinatarios”. Al respecto, destacamos cómo las distintas valoraciones sociales que se juegan en la configuración de itinerarios educativos diferenciados se entretrejen complejamente con los procesos de fragmentación y diferenciación social agudizados fuertemente en los últimos años (Montesinos, M.P. 2002).

Acerca del abordaje de la “diversidad cultural” en el marco de la profunda reforma educativa, se analizaron determinadas categorías y temáticas relacionadas con nuestra investigación (cultura, identidad, diversidad cultural, tolerancia...) que aparecían en los Contenidos Básicos Comunes para la EGB. Se consideró relevante trabajar con estos contenidos ya que constituyen un primer nivel de prescripción curricular y la forma en que son planteados tiene influencia en el ámbito escolar, más allá de las modificaciones que se den en las prácticas educativas (Montesinos, M.P.; Pallma, S. y Sinisi, L. 1995, 1999). Al mismo tiempo, que dábamos cuenta de la progresiva presencia y construcción del llamado “discurso de

la tolerancia”⁸, obviando que el ejercicio de la tolerancia se produce en el marco de una relación asimétrica: uno de los polos de la relación es el que tiene el poder de tolerar y señalar la “diferencia tolerable”.

3. Fines de los 90 principios del 2000, la agudización de la crisis

Los nuevos/viejos sentidos en torno a la diversidad-desigualdad

Una de las líneas de trabajo se orientó hacia las relaciones, dentro del contexto actual de creciente fragmentación social, entre la construcción de identidades estigmatizadas, el pobre nativo o extranjero, y las diversas y desiguales formas de apropiación de los espacios urbanos en el marco de la ciudad de Buenos Aires. La profundidad que ha alcanzado en la coyuntura histórico-política del país la diversidad/diferenciación/desigualdad social se manifiesta, también, en la segmentación en la ciudad, las villas miserias, las casas tomadas; acompañada por la acentuación de la discriminación, la sospecha y el rechazo del “otro”.

En esta perspectiva, abordamos la ciudad como espacio social, lugar donde se constituyen, despliegan y articulan diferentes prácticas sociales y estrategias de vida de los grupos sociales que la habitan. Esto se manifiesta en las distintas modalidades en que los sujetos se apropian del espacio urbano y en las diferentes atribuciones de derechos y “méritos” vinculados a “vivir” en ella, que son fuente de disputa de los grupos sociales que la habitan.

Hacemos referencia a tramas socio – territoriales que se construyen a través de complejos procesos que intersectan delimitaciones geográficas, desigualdades sociales, migración, pobreza, etc. Tramas que expresan las características de la lucha por el espacio urbano, lucha que conlleva construcciones de sentido en torno al “otro” y que, para el caso de los secto-

⁸ Discurso que corporiza en la introducción de los CBC del contenido transversal “Educación para la tolerancia y la no – discriminación”.

res populares urbanos, están unidas a procesos de estigmatización/diferenciación. De esta manera, la ciudad es tanto espacio de emergencia y estructuración de prácticas sociales, como objeto de disputa entre los distintos grupos sociales. (Montesinos, M.P. y Pallma, S, 1999).

Ahora bien, las instituciones educativas mantienen vínculos complejos, cambiantes y contradictorios con el entorno urbano en el que están ubicadas y, por tanto, con la población que en él habita. Ambos, localización urbana y escuela, son espacios donde se construyen y reconstruyen identidades sociales (positivas o estigmatizadas). En esta compleja relación, las características de la población que asiste/rodea a la escuela no constituye un dato menor en la conformación de las particulares dinámicas en las que se concreta el vínculo escuela – familias – barrio. (Montesinos, M.P. 2002).

Ya dijimos que son múltiples las estrategias que despliegan las instituciones escolares respecto de la inclusión o no de los “otros”, pero también vale aclarar que presentan continuidades con representaciones sociales que circulan en otros ámbitos (lo que se dice en la calle, en los medios, las voces oficiales, etc.).

La experiencia de campo muestra que la contradictoria inclusión al ámbito escolar (tradicional incorporador, homogeneizador de ciudadanos) de niños pertenecientes a minorías de distinto origen, acarrea no sólo sufrimiento a quienes son objeto de discriminación o exclusión, sino también a los intermediarios no reflexivos que llevan a cabo la actividad que discrimina o excluye. Hablamos entonces, de la “producción social de la singularidad del sufrimiento”, sea ésta visible u oculta, en la que se da “una doble alienación – extranjerización. Por un lado, el que es pasivo es extrañado, colocado en un lugar de desconocimiento a partir de alguna marca imaginaria, como ‘quien no tiene parte’ en el conjunto social en el que interactúa.... Por otro lado, la alienación del activo, quien no percibe el lugar desde donde procede el efecto imaginario de la distinción estigmatizante. Que no es él mismo, sino que ha asumido como propia una normativa producida en otro lado (hegemónico) con la intención de mantenerlo en el conflicto y al conflicto mismo...” (Neufeld, M.R. y Thisted, J. A. 1997, 1999).

El "otro", psicologización y patologización

Otra de las líneas de investigación desarrollada por una de las integrantes del equipo⁹, da cuenta de las formas por las cuales los equipos docentes de las escuelas, muchos de ellos formados en el área de la psicología, psicología social, psicopedagogía, ciencias de la educación etc., pueden caracterizar y convalidar determinadas presunciones sobre lo "diverso" de la población escolar. A partir de los primeros relevamientos nos preocupamos por conocer la influencia del "psicologismo" en las escuelas y sus posibles consecuencias al convalidar desde el lugar de la "ciencia" las representaciones que los docentes se formulan sobre la *diferencia/deficiencia/discapacidad*.

El "uso" descontextualizado y acrítico de teorías, por parte de funcionarios o profesionales, supone manipulación de los sujetos sobre los que se intenta teorizar; implican relaciones de saber y de poder que convalidan etiquetamientos, estigmas y estereotipos que encorsetan/aprisionan a aquellos sobre los que se está pensando. El etiquetamiento que subyace a estas clasificaciones está dado principalmente por la forma en que se concibió y se concibe la diferencia/discapacidad: como una "patología" inmodificable, una anomalía por oposición a lo que se entiende por "lo normal": manifestación del orden, de la regla, del equilibrio psíquico, de la armonía física, de la "salud". (Sinisi, L. 1998 a, 1998 b)

Muchas veces estas teorías apropiadas por los diversos actores educativos, que consideran verdad revelada el saber de la ciencia: "no lo digo yo, lo dice el Gabinete de Psicología", determinan el futuro de niños que terminan excluidos de la escuela. De esto dan cuenta los informes elaborados sobre los llamados "niños problema" usando terminología del tipo "psicótico", "paranoia esquizoide", "edad mental 3 años", "déficit lingüístico profundo", "incapacidad intelectual", cuando muchas veces los problemas reales de estos niños son los de pertenecer a los sectores más castigados por el desempleo, la desocupación y la pobreza extrema, ligado esto muchas veces

⁹ Liliana Sinisi (proyecto de tesis doctoral).

a ser inmigrantes no deseados: bolivianos, paraguayos, peruanos o del interior del país.

Otro análisis relacionado con lo expuesto es el que llamaríamos de "culturalización de lo social" (Sinisi, L. 1999). A partir del concepto de cultura, desarrollado principalmente por el culturalismo norteamericano, se explican las diferencias "insalvables" entre un boliviano y un argentino, entre un niño pobre y un niño de "buena familia". Pensar este concepto de cultura como estático, ahistórico y homogéneo también implica un disciplinamiento, un disciplinamiento cultural que lleva en casos extremos a lo que E. Balibar (1991) ha denominado "racismo cultural": o se pertenece a la cultura dominante, a través de un proceso de integracionismo asimilacionista, o se está afuera. En esto, la escuela ha cumplido y cumple un lugar significativo. Por ejemplo, se psicologiza la cultura a través de la categoría "deficiencias lingüísticas" para justificar por qué se hace repetir a los niños bolivianos el primer grado.

En estas perspectivas, no se analiza el contexto social ni las políticas que producen más desigualdad; la ultrapsicologización, como sostienen Alvarez-Uría y Varela (s/d), lleva a una despolitización de los argumentos con los que se intenta explicar la realidad. Se afirma que los individuos son lo que son, producto de su socialización familiar, la pobreza asociada a promiscuidad, prostitución, robo, peligrosidad, problemas sociales que se rotulan como patologías psicológicas.

El modelo educacional propuesto a partir de la Ley 1420 sostenía una producción de subjetividad incorporada desde el sistema educativo. A pesar de las críticas que hemos hecho, es preciso reconocerle una intención de crear sujetos con oportunidades de formación equivalentes. Los indicadores de este propósito son conocidos, entre otros: el guardapolvo blanco que debía actuar como equiparador de desigualdades económicas, los programas iguales para todos los lugares del país, la proliferación de escuelas públicas. Expresaba, de este modo, ideas de los modelos tradicionales (tanto liberal como socialista), que se proponían como los más idóneos para obtener las mejores condiciones de bienestar para los conjuntos sociales, por medio del trabajo, la salud y la educación.

Tal como esperamos haber mostrado, el modelo neoliberal en educación considera a las personas ya no como "sujeto envasado" sino que las propone como "sujeto pleno", que tiene que extraer de sí mismo, como pueda, todo lo que tiene de creativo, libre y exitoso. Si no tiene qué extraer, quedará librado a su suerte, ya que no estarían esas aptitudes en él. De esta manera, las desigualdades, que se expresan en las relaciones de subalternidad – hegemonía, pretenden ser cubiertas por el guardapolvo del respeto a la diferencia, haciendo un cínico caso omiso de la desigualdad que así se perpetúa.

El trabajo de campo en el contexto de crisis

En la fundamentación de la Reforma Educativa en la Argentina se destacó la necesidad de superar la crisis de una escuela vaciada de contenidos. Los principios de equidad, educación de calidad para todos y democratización del acceso al conocimiento poco se corresponden con la realidad de un sistema educativo que se va segmentando cada vez más y con una mayor demanda a la institución escolar para que se haga cargo de la cuestión social.

En aquellas escuelas cuyos alumnos proceden de sectores a salvo de la pobreza y vulnerabilidad social, se pueden encontrar propuestas de aprendizaje activo, estímulo a la creatividad, adquisición de los conocimientos necesarios "para dominar los códigos de la modernidad", variedad de actividades extraprogramáticas destinadas a desarrollar inquietudes y potencialidades deportivas, artísticas, científicas¹⁰. Pero pocas escuelas públicas quedan al margen de la cuestión social y las consecuencias de la imposición de este nuevo orden (desocupación, pauperización, fragmentación social, desafiliación, delincuencia, inseguridad), escuelas donde la preocupación por la enseñanza parece desplazada.

¹⁰ Extractado de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y confrontado con información obtenida en observaciones y entrevistas en escuelas pertenecientes al circuito de "escuelas de cinco estrellas".

Para algunas escuelas esto se acentúa más, convirtiendo en central la preocupación por el disciplinamiento, la normalización y la peligrosidad social. Son lugares donde están los niños y adolescentes controlados, vigilados, protegidos, para que no les hagan daño ni hagan daño¹¹.

En este contexto se retomó en el año 2000, el trabajo de campo en la escuela de villa situada en el Conurbano Bonaerense. Pese a los cambios que se habían dado en el equipo directivo, la mejora en el proyecto de la escuela y la recuperación de la matrícula, se mantenía la característica de ser la escuela a la que concurren los chicos de la villa que no acceden a escuelas mejores. La prolongación de la obligatoriedad con la reforma educativa y la creación del tercer ciclo de la EGB les permitía retener o recuperar alumnos de mayor edad. Reproducimos de un registro del año 2001 el sentido que adquiere esto de acuerdo a lo que expresa la directora de la escuela:

"La delincuencia se da en los ex alumnos y aún alumnos grandes, pero se ha podido hablar no ya de que si estudian van a tener trabajo, pero sí que puede haber otras posibilidades o formas ... la estadística de muertes se da más en los que fueron abandonando, si dejan la escuela no les queda otra que la calle..."

En una charla, una maestra muestra una foto con los primeros alumnos que tuvo en la escuela, cuando comenzó como docente cinco años atrás, para comentar que de los 17 varones que había en ese grupo inicial, que ahora estarían cerca de los 18 años, solo quedan 5, los otros murieron en tiroteos entre bandas o los mató la policía. Como lo sintetizan estas expresiones "con la extensión de la obligatoriedad con la EGB... estando en la escuela le peleamos dos años más a la muerte...".

¹¹ La importancia que se le da al tema de la custodia o cuidado de los alumnos relacionada a la responsabilidad civil de directivos y docentes muestra otra faceta de las funciones que asume la escuela.

4. Experiencia(s) de la diversidad – Experiencias de la desigualdad, un mismo problema

A modo de cierre, nos interesa vincular nuestra propia posición con una serie de propuestas en las que la dimensión subjetiva se recupera desde el concepto de *experiencia*. Este es el caso de algunas líneas dentro de antropologías especializadas, como la antropología médica o la antropología del trabajo, o algunos enfoques sociocualitativos respecto del desempleo. La pregunta que seguramente flota, apunta a la polisemia del concepto de *experiencia*.

Las citas recurrentes en los textos, ajenos o propios, que hemos revisado nos permiten pensar que entre estos antropólogos – en todo caso – lo que tiende a convertirse en “sentido” es el ya clásico uso por parte de E. P. Thompson (1979) del concepto de *experiencia*. Recordemos que Thompson, refiriéndose a la formación de las clases sociales *en la lucha*, dice que éstas “acaecen al vivir los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al experimentar sus situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, con una cultura y unas expectativas heredadas, y al modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson, E. P. 1979, p. 38).

Parafraseando a E. P. Thompson, y permitiéndonos imaginar una postura común con los otros antropólogos mencionados, podríamos decir que la producción social de subjetividades acaece - en los actuales contextos de fragmentación social -, al vivir los hombres y las mujeres sus renovados lugares en las relaciones de producción: sus lugares de no-productores, de desempleados o desocupados, y al experimentar sus situaciones determinantes dentro del conjunto de relaciones sociales: su condición de migrantes o de hijos de desocupados, o de nuevos pobres, etc. en escuelas atravesadas por reformas de cuño neoliberal, con una cultura y unas expectativas cuestionadas por todas estas transformaciones, en la que, con todo, se moldean estas experiencias. Desde ya, estamos relativizando el sentido en que hablamos de *situaciones determinantes*: compartimos la reflexión de Cornelius Castoriadis (1997) acerca

de que “*ciertamente, tampoco estamos determinados por nuestro entorno o situación pero estamos infinitamente más condicionados de lo que quisiéramos admitir*”.

En este contexto, apenas sugerimos algunas situaciones cotidianas vinculadas con la *diversidad* porque nos permiten atisbar estos procesos o experiencias productivas de subjetividades. Nuestra preocupación por la incidencia en la vida de los sujetos y de los conjuntos sociales de la implementación de políticas de ajuste estructural y de reforma del Estado, y del procesamiento cultural de las mismas, nos llevó a preguntarnos si la diversidad en sí misma como categoría “explicativa” de situaciones que incorporan la presencia del otro era suficiente. Nuestro trabajo de campo acompañado de las indagaciones y reformulaciones teóricas nos permitió complejizar esta perspectiva, a partir de entonces nuestras hipótesis e interpretaciones nos llevaron a repensar la diversidad sólo desde su atravesamiento con los procesos de exclusión y desigualdad social.

En este sentido, los migrantes internos o externos, movilizados por la crisis de las economías regionales, los habitantes migrantes o no, del segundo anillo del Conurbano, o los vecinos del “cordón sur” porteño, experimentan situaciones intra e intersubjetivas con “otros” que no se privan de mostrarles el desagrado desembozado que sienten frente a “*los diversos*” (y que se sienten “autorizados” para expresar).

Este efectivo atravesamiento de las relaciones de desigualdad en todas las situaciones en las que se destaca la “diversidad cultural”, el hacerse visible la historia negada de la discriminación en la Argentina no nos deja, ni por un minuto, situarnos en los supuestos rousseauianos que hay en las apelaciones de ciertos autores y textos a la educación multi o intercultural.

Bibliografía

- ALTHABE, Gérard, “La résidence comme enjeu”, en ALTHABE, G. et al, *Urbanisation et enjeux quotidiens*, Anthropos ed., 1985, p11-70.
ALVAREZ-URIA, Fernando y VARELA, J., *La configuración del campo de la infancia anormal* (mimeo, S/D).

- BALIBAR, E. Y WALLERSTEIN, I., *Raza, Nación y Clase*, Editorial Iepala, Madrid, 1991.
- CAMILLERI, C., *Antropología cultural y educación*, UNESCO, 1985.
- CASTORIADIS, Cornelius, "La miseria de la ética" en Castoriadis, C. *El avance de la insignificancia*, EUDEBA, 1997.
- GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México, 1992.
- GOFFMAN, Erving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Amorrourtu, Buenos Aires, 1963, pp 11-56.
- JULIANO, Dolores, "El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria", *Procesos de contacto interétnico*, Edic. Búsqueda, Buenos Aires, 1987.
- JULIANO, Dolores, *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*, EUDEBA, 1993 a.
- JULIANO, Dolores, *Las minorías étnicas en Argentina. La autorreproducción social y el tratamiento escolar de la diferencia*, Mimeo, Memoria de investigación, Barcelona, 1993 b.
- KYMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural*, Editorial Piados, Barcelona 1996.
- MONTESINOS, María Paula, PALLMA, Sara y SINISI, Liliana, "Repensando la relación ciudad-escuela en la trama de las desigualdades sociales y culturales". Ponencia presentada al *II Congreso de Antropología del MERCOSUR*, Piriápolis, Uruguay, 1997
- MONTESINOS, María Paula, PALLMA, Sara y SINISI, Liliana, "La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación", *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, 1999, Año VII, N° VIII.
- MONTESINOS, María Paula, PALLMA, Sara y SINISI, Liliana, "Diferentes o Desiguales? Dilemas de los Unos y de los Otros (y de nosotros también)", Ponencia presentada a la *V Reunión do Mercosul*, Brasil, 1995.
- MONTESINOS, María Paula y PALLMA, Sara, "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en NEUFELD, M.R. y THISTED, J.A. (comps), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad cultural en la escuela*, EUDEBA, Buenos Aires, 1999.
- MONTESINOS, María Paula, "Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social", Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 2002.
- NEUFELD, María Rosa, "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales", *Revista ETNIA*, Olavarría, 1992, No. 36-37, 1991-1992.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel "La producción social de la singularidad del sufrimiento. Consideraciones a partir de una investigación sobre los usos de la diversidad cultural", *Actas del V Congreso de Antropología Social*, La Plata, 1997.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel "El "crisol de razas" hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento", en NEUFELD y THISTED (comps), *Op. Cit.*, 1999.

- ORTIZ, Renato, "Diversidad cultural y cosmopolitismo", en BARBERO, De la ROCHE y JARAMILLO, Eds. Ces. Universidad Nacional de Colombia, 1999.
- PALLMA, Sara, "Escuela y Marginalidad", Ponencia presentada al *IV Congreso Argentino de Antropología Social*, Olavarría, 1994.
- SEYFERTH, Giralda, "Etnicidade e cidadania: algumas considerações sobre as bases étnicas da mobilização política", en *Boletim do Museu Nacional, Nova série* RJ-Brasil, octubre 1983, No. 42.
- SINISI, Liliana, "'Todavía están bajando del cerro'. Condensaciones estigmatizantes de la alteridad en las representaciones docentes", Ponencia presentada a las *Jornadas de Migraciones*, Octubre, 1998.
- SINISI, Liliana, "Escuela y Alteridad. Entre el rechazo y la aceptación", Ponencia presentada a las *4tas Jornadas de Investigadores de la Cultura*, Instituto Gino Germani, Noviembre 1998.
- SINISI, Liliana, "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en NEUFELD y THISTED (comps), *De eso no se habla. Los usos de la diversidad cultural en la escuela*, Buenos Aires, 1999.
- TAYLOR, Charles. *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- THOMPSON, Edward P., "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?", en THOMPSON, E.P., *Tradicón, revuelta y conciencia de clases*, Ed. Crítica, Madrid, 1984.
- VARELA, Julia, "El triunfo de las Pedagogías psicológicas", en *Cuadernos de pedagogía..(s/d)*
- WILLIS, Paul, *Aprendiendo a trabajar (cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera)*, AKAL, Buenos Aires, 1988.